

NI ÁNGELES NI DEMONIOS: HUMANOS INTRODUCCIÓN A EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Herminio Domingo Palomares

Profesor Emérito de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universitat de les Illes Balears (España)
herminio.domingo@uib.es

<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.303>

Fecha de Recepción: 25 Enero 2016

Fecha de Admisión: 15 Febrero 2016

RESUMEN

¿Somos realmente los seres humanos nobles, caritativos y buenos con los demás por naturaleza, algo que nos diferenciaría de los demás seres vivos, tal y como pensaban los ilustrados del siglo XVIII? O más bien, ¿el ser humano es en todos sus comportamientos un perfecto egoísta, ya que con ellos perseguiría únicamente su bien particular; llegando, incluso en el mejor de los casos, a dotarlos de una apariencia de motivos altruistas y sentido de bien común bajo los que escondería sus inconfesables propósitos? Con estas cuestiones nos adentramos en un interesante territorio propio de la filosofía política que se prolonga en el de las ciencias sociales como la economía, la antropología, la sociobiología o la psicología.

Tras hacer un rápido repaso por diferentes ámbitos del pensamiento filosófico y científico, nos llama la atención que a estas alturas de la historia las respuestas se alineen en torno a dos posiciones opuestas: *homo economicus* y *homo reciprocans*.

La psicología nos enseña también que siendo el ser humano ambas cosas a la vez, podemos tener más de un alma que de otra. El predominio de una u otra dependerá del modelo social y educativo en el que nos hayamos desarrollado. El currículum de Educación para la Ciudadanía es el ámbito idóneo para el desarrollo de las habilidades propias del *homo reciprocans*.

Palabras clave: Altruismo, Empatía, Cooperación, Ciudadanía, Cosmopolitismo.

ABSTRACT

Are we really the noble, charitable and good human beings by nature, something that sets us apart from other living beings, as the eighteenth-century illustrated thought? Or rather is the human being on all his behaviours a perfect egoist who pursues only his particular benefits? In the best of cases would he intend to give his behaviours an appearance of altruism and common good under

those he would hide his unmentionable purposes? With these issues, we get into an interesting territory of political philosophy that extends to the social sciences such as economics, anthropology, sociobiology and psychology. A quick review of different fields of philosophical and scientific thought, shows us that at this moment in time the responses are aligned around two opposing positions: *homo economicus* and *homo reciprocans*. Psychology teaches us also that being the human both at the same time, we can have more of one soul than of the other. The predominance of one or the other will depend on the social and educational model in which we grew up. The curriculum of Education for Citizenship is the appropriate scope for the development of the abilities of the *homo reciprocans*.

Key words: Altruism, Empathy, Cooperation, Citizenship, Cosmopolitanism.

ANTECEDENTES

Vivo cada instante con la convicción de que sin cooperación nada funcionaría en el seno de la vida familiar, ni en el círculo de las amistades, ni en el desarrollo de la actividad profesional ni, naturalmente, en la organización del espacio público. Pero tal vez esta convicción es hija de deseos personales inspirados en un ideal que al fin no existe. ¿Somos realmente los seres humanos nobles, caritativos y buenos con los demás por naturaleza, algo que nos diferenciaría de los demás seres vivos, tal y como pensaban los ilustrados del siglo XVIII? O más bien, ¿el ser humano es en todos su comportamientos un perfecto egoísta, ya que con ellos perseguiría únicamente su bien particular; llegando, incluso en el mejor de los casos, a dotarlos de una apariencia de motivos altruistas y sentido de bien común bajo los que escondería sus inconfesables propósitos? Soy consciente de que, con ellas, me adentro en un interesante territorio propio de la filosofía política que se prolonga en el de las ciencias sociales como la economía, la antropología, la sociobiología o la psicología.

El propósito de responder a estas cuestiones ha ocupado a los filósofos y estudiosos de las ciencias sociales desde antiguo, llegando a conclusiones que difieren e, incluso, se oponen. Las podríamos agrupar en torno a dos categorías: egoísmo y prosociabilidad.

Quienes tratan de explicar la naturaleza humana como esencialmente egoísta, definen al ser humano como *homo economicus*, es decir, como una criatura exclusivamente individualista que en todo cuanto hace persigue sólo el beneficio personal. Cuanto produce, para bien o para mal, es el resultado de motivaciones y expectativas presididas únicamente por el egoísmo. Frente a esta concepción podemos reconocer otra representada por quienes definen la naturaleza humana como intrínsecamente social, mejor aún, prosocial, a la que correspondería el modelo del *homo reciprocans*. Según este modelo el ser humano produce y toma decisiones constantemente teniendo presente el bien común, predispuesto a negociar su interés individual en función de los de la colectividad de la que forma parte.

Una y otra concepción han sido defendidas alternativamente a lo largo de la historia del pensamiento.

Entre los filósofos griegos, con Aristóteles a la cabeza, predominó una visión decididamente prosocial del ser humano, al definirlo como “un animal político”, es decir, “un animal social”. La vida en comunidad, “la polis”, es una necesidad esencial del hombre; fuera de ella no podría desarrollarse plenamente como humano, quedaría reducido a la condición de bestia o de dios.

Posteriormente, durante la edad media la filosofía escolástica, contaminada permanentemente por la teología, asienta su concepción sobre la naturaleza humana en la doctrina del pecado original. Quien de forma más acabada lo formuló fue San Agustín. De acuerdo con él, el hombre, por su propia naturaleza tiende a vivir en la ciudad terrenal, Babilonia, habitada por seres egoístas dominados por sus intereses materiales y deseos carnales. Frente a esta ciudad, San Agustín, sitúa la

celeste Jerusalén, habitada por aquellos que renunciaron a su primera naturaleza terrenal y consagran su vida a los rigores del espíritu.

Después del Renacimiento, desde una perspectiva más laica, vuelve a predominar, particularmente entre los pensadores anglosajones, la concepción negativa del ser humano. Entre ellos destaca T. Hobbes (1588-1679) quien, adelantándose a S. Freud, concibe al hombre como un ser, que por su propia naturaleza, tiende en todo momento a procurarse el placer y a evitar el displacer. Este ser, esclavo de sus deseos, revela su naturaleza asocial al encontrarse con la interferencia de los otros, que aspiran a lo mismo y de manera también egoísta. Ello explicaría que cada ser humano esté en continua guerra con los demás. De este modo, el pensador inglés concibe al hombre como un ser radicalmente egoísta, asocial y en permanente confrontación con sus iguales. Lo expresó con aquellas celebres frases: “el hombre es un lobo para el hombre” y vive en “guerra de todos contra todos”. Si San Agustín propuso el modelo de la Jerusalén celeste y espiritual como superación de la triste naturaleza humana, Hobbes recomienda la instauración del imperio de la ley representado por Leviatán, el estado absolutista.

En el siglo XVIII, los pensadores de la Ilustración, con J.J. Rousseau (1712-1778) a la cabeza, retomando la concepción prosocial de Aristóteles, ponen las bases del estado moderno como resultado del contrato social acordado por hombres fraternos, libres, iguales y cooperadores.

Durante buena parte del siglo XIX regresa otra vez la visión negativa. Coincidiendo con la revolución industrial, inspirándose en las teorías de Spencer y Darwin, cristalizó el llamado Darwinismo social, que no es otra cosa que una teoría pretendidamente científica que, trasladando la lógica de la selección natural a la dinámica social, propone la supervivencia del más apto, véase del más fuerte, como el motor del progreso social. Según esta teoría, la biología nos ha programado para ser buscadores del propio beneficio, incluso cuando nuestras acciones disfrazadas de aparente altruismo no serían sino egoísmo encubierto. Esta concepción se prolonga en el campo de la filosofía de la mano de los primeros existencialistas, entre los que destaca A. Schopenhauer (1788-1860), quien consideraba al ser humano como un insaciable buscador de autosatisfacciones, cuyo egoísmo no se calma jamás, provocando con ello desorden como el que en esos momentos representaban la esclavitud y el trabajo infantil en las fábricas. S. Freud (1856-1939) ahondaría un siglo más tarde en esta misma concepción. J. P. Sartre (1905-1980) fue aún más lejos al considerar lo social como rasgo inherente a la existencia humana y a la vez el origen de su tormento existencial y de su alienación. Esta irresoluble paradoja quedó expresado en aquello de que “el infierno son los otros”. La frase aparece en *Huis clos* (1944), la pieza de teatro protagonizada por tres personajes representantes de la condición humana: un canalla, una sádica y una egoísta que se encuentran en una habitación sin ventanas, ni espejos, cada uno de ellos expuesto a las miradas de los otros dos, miradas que les transforman en dominados, excluidos o amenazados; incapaces de abandonar la habitación, pues no sabrían vivir solos, se ven condenados eternamente a convivir con las alienantes miradas ajenas.

Desde el ámbito de la Economía, el paradigma del liberalismo económico parte de una concepción muy nítida sobre el ser humano, la del *homo economicus*. Se trata de un consumidor, vendedor o productor perfectamente racional que, valorando la información disponible, es capaz de determinar con precisión qué es lo mejor para él y para su familia. Este ser humano no pretende tener ningún sentimiento de amor, afecto, deber, honor, gratitud, fidelidad o justicia hacia los demás, a menos, claro, que esto le convenga. La existencia del *homo economicus* es la piedra angular de la economía moderna, y sus antecedentes teóricos se remontan a A. Smith (1723-1790), economista y filósofo escocés. Cada individuo, pensaba, ha de perseguir únicamente su propio beneficio. Si prescindimos de él no existiría la iniciativa ni la motivación para producir; el Estado se vendría abajo si el egoísmo dejara de ser el impulsor de nuestras acciones; por consiguiente, lo mejor que cada uno

puede hacer por la sociedad es no ser generoso ni altruista, sino buscar su propio interés, ya que por su parte, el mercado con “su mano invisible” conseguirá que ese beneficio individual llegue también a los demás.

Actualmente, ante las desigualdades crecientes y el desorden asociados a un mercado cada vez más desregulado que amenazan la existencia del mismo contrato social, una nueva concepción postmarxista, crítica con las crecientes desigualdades, se abre paso entre los ciertos economistas representada por el término acuñado por el economista S. Bowles (1939) *homo reciprocans*. Este modelo se inscribe dentro de la corriente de pensamiento, intermitente a lo largo de la historia, que pone el énfasis en la naturaleza prosocial del ser humano. Desde esta posición, el hombre toma sus decisiones económicas pensando también en el bien común. Interactúa con los demás cooperativamente y está predispuesto a negociar el bien individual en el marco de la colectividad. Los críticos con esta teoría no tardaron en hacer notar que, incluso, cuando nos comportamos de modo cooperador y altruista es porque de ese modo satisfacemos intereses personales tales como sentimientos de autocomplacencia, autoestima, buena conciencia, gratificación y paz personal, que no son sino formas disfrazadas de egoísmo. Al fin de cuentas, lobos con piel de cordero.

En apoyo del *homo reciprocans* encontramos reconocidos trabajos desde el campo de las ciencias naturales como los de Lynn Margulis (1938-2011), defensora de la supremacía de la cooperación en el seno de la peripicia evolutiva, incluso a escala bacteriana, o del primatólogo Franz de Waal (1948), quien con sus observaciones sobre la conducta de los primates llega a la conclusión de que, ya en estas especies, junto a comportamientos de naturaleza egoísta predominan otros de empatía y solidaridad desinteresada. Para el autor los fundamentos de la moral humana hemos de buscarlos en la propia historia evolutiva. Para el autor no existen saltos en la evolución. Cualquier rasgo, sea físico o comportamental, ya está prefijado en las especies anteriores. Todo su propósito como investigador primatólogo se centra en desvelar los aspectos comunes en las conductas de humanos y primates.

En “La edad de la empatía” (2009) pone de manifiesto cómo muchas de las características psicológicas, consideradas hasta hace poco genuinamente humanas, aparecen también en el comportamiento de los grandes simios (y a veces en animales de otras especies). Así podemos observar cómo la agresión, la dominación sexual, la jerarquía y la prevalencia masculina se dan tanto entre los grandes simios como entre los humanos, algo que también ocurre con la empatía, es decir, con la capacidad del ser humano para compenetrarse psicológicamente con los extraños. Los mamíferos han sido dotados de poderosos impulsos que les conducen a procrear y cuidar de la prole vulnerable. La empatía comenzó probablemente con el nacimiento del cuidado parental en la evolución de los mamíferos. El vínculo más crítico es el que se establece entre madre e hijo. Este vínculo proporciona la plantilla evolutiva para el desarrollo de los otros vínculos.

Llama la atención que a estas alturas de la historia sigan coexistiendo concepciones tan contrapuestas sobre nosotros mismos, como también llama la atención el hecho de que al mismo tiempo una y otra alberguen en su seno ciertas contradicciones: el *homo economicus* no es tan egoísta como parece, pues produce beneficios para los demás, ni el *homo reciprocans* tan altruista, pues tras sus más generosas acciones late siempre algún interés personal. Parece que la naturaleza humana siguiera siendo un enigma.

A todo esto, ¿qué dice la Psicología?. De forma muy resumida, podemos decir que para esta ciencia el ser humano tiene dos almas: una egoísta, la otra prosocial. Los comportamientos derivados de una y otra contribuyen a la sobrevivencia de la especie, que es el fin último de toda conducta. Somos animales grupales, altamente cooperativos, sensibles a la injusticia, amantes de la paz, pero también fuertemente atraídos por incentivos inherentes al control del territorio, al sustento o al poder. Definitivamente, poseemos una cara social y otra egoísta. Diariamente con los comportamos de

una forma que podríamos llamar egoísta. Reflexionando sobre los motivos, reconocibles o no, que nos mueven a actuar es fácil descubrir nuestro egoísmo. El ser humano, al igual que cada individuo de cualquier especie, actúa naturalmente movido por su propio interés, más aún, como sostiene el sociobiólogo R. Dawkins (1941), es una máquina al servicio de la lucha ciega por la sobrevivencia de “el gen egoísta”. De entre los grandes paradigmas psicológicos el Psicoanálisis y el Conductismo se acercarán, si bien por caminos muy diferentes, a este modelo. Pero indudablemente, viviendo sólo según los dictados del *homo economicus*, no sería posible explicar el éxito evolutivo de la especie. Para ello hemos de recurrir al *homo reciprocans* y a lo que el primatólogo F. de Waal (1948) denominó “el gen altruista”. Aristóteles una vez más tuvo razón: somos también por naturaleza animales políticos, es decir sociales, más aún, eusociales, como diría el sociobiólogo E. O. Wilson (1929). Si de nuevo reflexionamos un poco sobre ello, veremos que también nuestros actos se enmarcan en contextos sociales. La perspectiva sociocultural del desarrollo inspirada en la Teoría de Vygotsky se sitúa de pleno en esta línea de pensamiento. Según su idea fundamental, el desarrollo del ser humano únicamente puede explicarse en términos de interacción social. El desarrollo consiste en la interiorización de instrumentos culturales, como el lenguaje, que inicialmente no nos pertenecen, sino que pertenecen al grupo humano en el que nacemos, el cual nos transmite los productos culturales a través de la interacción social. La cultura, pues, tiene un papel preponderante en la construcción de las estructuras cognitivas. Fuera del “útero social” no hay desarrollo humano. Pensemos en los casos de los niños salvajes.

Por otra parte, la psicología, desde los campos de la neurociencia y la psicología evolutiva, posee pruebas irrefutables de la existencia de esta segunda alma. Podemos enumerar algunas a título de inventario:

La existencia en el cerebro humano de las llamadas neuronas especulares, descubiertas por el equipo de G. Rizzolatti (1996) en los años 90, y que desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de las ciertas capacidades sociales como son la imitación y la empatía.

La predilección que el recién nacido muestra de modo natural hacia las figuras humanas, particularmente, su fascinación por la cara y la voz humanas, que constituye la base en la creación de las primeras relaciones sociales.

La creación en los primeros meses de la vida de la relación de apego entre madre y niño, verdadero embrión del ulterior desarrollo social.

La aparición en los primeros años – entre el tercero y el cuarto- de una de las premisas de una vida social compleja, la teoría de la mente, que es la capacidad que nos permite atribuir pensamientos, intenciones y sentimientos al otro.

La predisposición para el desarrollo y manejo del lenguaje, LAD (Chomski, N. 1960)

La universal tendencia a la afiliación y a organizarnos en grupos sociales, etc.

Llegamos a ser humanos porque somos sociales. El proyecto ontogenético es únicamente posible en el seno de lo social, tal, como lo demuestran los casos de los niños salvajes. Podríamos decir con el premio Nobel de la Paz, Desmond Tutu, que el axioma cartesiano *pienso luego existo*, se podría transformar en *existo porque pertenezco, participo, comparto* (Tutu, 2000: 39), es decir, vivo con y a través del otro.

Todo ello explicaría por qué hemos triunfado de manera tan rotunda como especie. A los éxitos individuales del *homo economicus*, se suman las exponenciales conquistas del *homo reciprocans* (juntos somos más fuertes).

La psicología nos enseña también que siendo el ser humano ambas cosas a la vez, podemos tener más de un alma que de otra. El predominio de una u otra dependerá de las circunstancias personales, sociales, generacionales, etc., es decir, del modelo social y educativo en el que nos hayamos desarrollado.

OBJETIVOS

Pretendemos con esta comunicación aportar ciertas reflexiones desde las que fundamentar epistemológica y curricularmente los contenidos de la materias que la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) ofrece como sustitutas de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos de la anterior ley general de educación, LOE: *Valores sociales y cívicos*, trata-da transversalmente en Primaria, y *Valores éticos*, como asignatura específica de Secundaria.

PARTICIPANTES

MÉTODO

Análisis e interpretación de textos

RESULTADOS

1. Todos los últimos informes internacionales sobre educación (UNESCO 2015, OCDE 2012, UE y CUE 2012) destacan entre los grandes objetivos de la escuela por su trascendencia:

Aprender a vivir juntos democráticamente en un mundo interdependiente y lleno de posibilidades, pero también de riesgos.

Este objetivo y lo que de él se deriva concentrarán mi atención durante el resto de la intervención.

2. Vivir juntos es algo que el homo sapiens, con más o menos fortuna, ha hecho siempre. Esta capacidad es la llave de su enorme éxito evolutivo.

Como se ha dicho más arriba, el ser humano está constitucionalmente dispuesto para la vida social. Pero esta disposición, de base natural, no garantiza por sí sola la convivencia democrática. La historia está plagada de fracasos. Incluso en la experiencia personal podemos encontrar las pruebas de la dificultad que esto supone. Estar capacitado par convivir democráticamente es algo que hay que aprender, y que de ningún modo está asegurado por nuestra disposición natural hacia el social. Recordar esto es especialmente oportuno en estos momentos. Vivimos dentro de un solo sistema interdependiente, lleno de posibilidades pero también de amenazas, conflictos y desórdenes.

Después del nueve de noviembre de 1989 las fronteras políticas y físicas cayeron. El mundo se transformó en la aldea global que había profetizado a Mc Luhan en los años sesenta. Definitivamente entramos en un tiempo nuevo. El mundo entra en una acelerada, según palabras de I. Ramonet, *dinámica de fusión* (Ramonet, 1997: 246), abriendo horizontes inimaginables poco antes. Pensemos en el crecimiento exponencial, producido a partir de ese momento, de los intercambios comerciales, científicos, técnicos, y de información en todo el mundo; en la movilidad de las personas o de las inversiones.

Si en los primeros momentos veíamos más bien las oportunidades, poco después pudimos percibir los riesgos, la otra cara del fenómeno, *la dinámica de fisión*. Ésta viene cargada de las amenazas para la convivencia democrática que se ciernen sobre la escena mundial en forma de:

El crecimiento de las desigualdades.

La escisión de la economía del control político.

La concentración del poder económico en muy pocas manos.

Sucesivas crisis económicas, sociales y políticas que están poniendo a prueba la fortaleza de las instituciones.

Los intensos movimientos migratorios

El cambio climático.

La aparición de redes internacionales del crimen organizado.

La nueva versión de un terrorismo globalizado mediática, financiera y tecnológicamente y armado de un fanatismo que creíamos definitivamente superado.

Conflictos bélicos entre fuerzas dirigidas por poderes siempre ocultos.

Predominio del individualismo y pérdida del sentido de comunidad, tal y como alerta Bauman (2015)

Todo esto nos hace pensar que el momento de reaprender a vivir democráticamente juntos ha llegado.

Desde esta perspectiva se propone como un imprescindible recurso educativo el curriculum de La Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

3. El curriculum de esta materia ha sido siempre en España incomprensiblemente motivo de conflicto político. Así por ejemplo, ciñéndonos a lo ocurrido en los últimos años, observamos que es propuesta por primera vez como materia específica con la aprobación en el Parlamento español en 2004 de la Ley Orgánica de la Educación (LOE). La nueva ley general supuso la introducción de cambios importantes en el sistema de la enseñanza obligatoria; entre ellos, la creación de una nueva materia: *La educación para la ciudadanía y Derechos humanos*.

La iniciativa provocó áspero debate en el seno de la sociedad, en su origen, confesional y, finalmente, político, una vez que el partido conservador se alineó con la posición de la jerarquía católica.

Ésta considera que la nueva materia, en la medida en la que trata de cuestiones morales, violenta el derecho de las familias y de la misma iglesia a educar moralmente a los niños. Defiende la existencia de un derecho natural que establece los criterios de lo bueno y de lo malo tanto en el ámbito de la vida privada, como en el de la vida pública. Considerando que el único intérprete sobre la tierra de este derecho natural es la Iglesia, suya es la responsabilidad de orientar la educación moral, sobre todo en lo referente a la educación afectivo-sexual y al reconocimiento de los modelos de familia. Desde esta posición, el estado se entromete en un territorio que le es ajeno y con su concepción laica de la moral está adoctrinando a las nuevas generaciones.

Estos argumentos no son nuevos para la Iglesia. Desde la Ilustración viene defendiendo posiciones contrarias al imparable proceso de secularización que la han llevado a oponerse a la libertad de conciencia, a la libertad de enseñanza, a la democracia liberal y hasta a los Derechos Humanos. Le cuesta aceptar la autonomía moral del hombre moderno. El estado no pretende hacer de guía moral mediante el adoctrinamiento, sino formar la conciencia de los nuevos ciudadanos en el conocimiento de los derechos y deberes como fundamento de la convivencia democrática.

La alternancia en el gobierno de la última legislatura trajo consigo una profunda revisión de la LOE y, consiguientemente, una nueva versión de la materia en cuestión que no sólo cambia de nombre, *Valores sociales y cívicos*, si no también de contenido y de protagonismo académico, pues sirve como alternativa en la enseñanza obligatoria a la asignatura de Religión.

Aunque con su forma actual la materia nos parezca una novedad, en realidad siempre existió. En cada momento respondió a la concepción moral y política dominante. Dentro del sistema educativo español, podemos encontrar sus primeras manifestaciones en los planteamientos de la Institución Libre de Enseñanza que, allá por 1876, ya se proponía la regeneración moral, cultural y política de los ciudadanos españoles. La versión más moderna llegó en 1990, cuando la LOGSE se propuso impregnar transversalmente todo el sistema educativo obligatorio de los valores de la educación cívica y ética.

Actualmente, la asignatura debe responder a las indicaciones contenidas en diferentes resoluciones de la Organización de Naciones Unidas, de la UNESCO y del Consejo Europeo. Por ello en todos los países de nuestro entorno europeo se imparte esta materia, bien que con formatos y metodologías propios, sin que en ningún caso se haya producido una polémica parecida a la anterior-

mente aludida. En España, además, obedece al mandato de la Constitución Española (Art. 27, 2), según el cual la escuela debe educar en el respeto a los principios que ordenan la convivencia democrática, los derechos humanos y libertades fundamentales y en el desarrollo de las habilidades que hacen posible la vida en común.

CONCLUSIONES

La escuela está comprometida en la consecución de un objetivo tan fundamental como es el de capacitar a los nuevos ciudadanos para convivir con los demás ya sea en los entornos inmediatos y perfectamente reconocibles, como en los más remotos y difusos; de todos ellos ha de formar parte. Con la llegada del nuevo siglo todos estos entornos han cambiado, pues el mundo entero ha cambiado. Participar en este nuevo escenario como ciudadano activo y competente sólo puede hacerse desde una sólida identidad en constante construcción, es decir, variable, dinámica y múltiple. Por ello el curriculum de Valores Sociales y Cívicos, en Primaria, y en la materia específica de Secundaria, Valores Éticos, debe estar orientado hacia el desarrollo de una serie de competencias que hagan posible la construcción de esta identidad.

Sus contenidos deben presentarse de modo que acompañen al proceso de desarrollo social cognitivo y afectivo del niño y del adolescente. Deben ser abordados, tanto transversalmente, en el curriculum general, como sistematizados, en programas específicos de materias independientes, a lo largo de las tres etapas educativas: infantil, primaria y secundaria; partiendo siempre de las experiencias en los entornos más inmediatos y concretos, y progresando hacia el descubrimiento de los más alejados y abstractos.

En primer lugar, habría que comenzar por el desarrollo de las competencias propias de la identidad social o del yo social:

- Desarrollo de la autoestima
- Desarrollo de la autonomía personal
- Reconocimiento de los otros
- Adquisición de hábitos y habilidades sociales
- Desarrollo de la vida relacional en el seno de los grupos primarios
- Conocer y respetar las normas de la convivencia
- El desarrollo afectivo-sexual
- Afrontamiento de los conflictos en la convivencia

En un segundo momento, se han de abordar las competencias relacionadas con los contenidos correspondientes al desarrollo de la identidad cultural o yo cultural:

- Reconocimiento de las características de la propia cultura
- Identificación de sus elementos procedentes de otras culturas
- El reconocimiento de las otras culturas
- Identificar los elementos comunes a diferentes culturas
- Reconocer la variabilidad en el seno de cada cultura
- El respeto y empatía hacia los otros
- Reconocer y valorar la diversidad cultural, moral y religiosa
- Descubrir los mecanismos responsables de la existencia de los estereotipos, los prejuicios sociales y los comportamientos xenófobos
- Participar en la vida cultural de la comunidad

Al final de la escuela primaria sería el momento para trabajar las competencias propias de la identidad cívica o del yo cívico:

- Desarrollar criterios para delimitar los tres ámbitos de relación: el íntimo, el privado y el público

Conocer las normas que regulan los comportamientos en el espacio público
Reconocer y valorar la génesis y existencia de los bienes públicos
Identificar los valores sobre los cuales es fundada la vida en común
Conocer el funcionamiento democrático de la convivencia
Reconocer la relación entre derechos y deberes del buen ciudadano
Participar en la vida social y política
Conocer la existencia de las instituciones políticas y sociales comunes
Valorar la igualdad entre los hombres y las mujeres
Reconocer la existencia del conflicto social y su afrontamiento
Finalmente, durante la etapa de la enseñanza secundaria habría que desarrollar las competencias que corresponden a la identidad cosmopolita o yo cosmopolita:
Conocer las características definitorias del mundo globalizado
Reconocimiento de los bienes públicos mundiales
Reconocimiento de las amenazas públicas mundiales
Conocimiento de la génesis y tipos de derechos humanos
Sensibilización sobre el desarrollo humano en el mundo
Conocer los diferentes tipos de cooperación
Comprometerse con los más desfavorecidos
Valorar la paz activa ante los conflictos
Adquirir conciencia de vivir en un entorno natural frágil y limitado

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Bauman, Z. y Donskis, L. (2015). *Ceguera moral*. Madrid: Paidós
- Comisión Europea y Consejo de la Unión Europea (2012). *Marco estratégico: Educación y Formación 2020*.
- Dawkins, R. (1976). *The Selfish Gene*. Oxford: Oxford University Press.
- De Waal, F. (2009). *La edad de la empatía*. Barcelona: Tusquets Ed.
- Chomski, N. (1999). *Estructuras sintácticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- OCDE (2014). *Panorama de la Educación*. Indicadores de la OCDE 2014.
- Ramonet, I. (1997). *Un mundo sin rumbo*. Madrid: Debate.
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática*. Barcelona: Paidós
- Rizzolatti G., Craighero L. (2004). The Mirror-Neuron System. *Annual Rev. Neurosci.*, 27, 169-92.
- Sartre, J. P. (1944) *Huis Clos*
- Todorov, T. (2008). *El miedo a los bárbaros*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Tutu, D. (2000). *Il n'y a pas d'avenir sans pardon*. París: Albin Michel.
- UNESCO. (2015). *La Educación para todos, 2000-2015*.
- Wilson, E. D. (2012). *La conquista social de la Tierra*. Barcelona: Debate.

